

ANN SOFI LARSEN, GEIR S. LUTHEN
OG BENTE ULLA (RED.)

TILLIT, TENKNING OG TRØBBEL I PROFESJONSVEILEDNING

 GYLDENDAL

371.1

Til

© Gyldendal Norsk Forlag AS 2021
1. utgave, 1. opplag 2021

ISBN 978-82-05-52320-3

Omslagsdesign: Cecilie Mohr
Illustrasjoner: HAVE A BOOK
Sats: HAVE A BOOK
Brødtekst: Minion Pro 10/14,5 pkt
Papir: Amber graphic 90 g
Trykk: Opolgraf, Polen 2021

Alle henvendelser om boka kan rettes til
Gyldendal Akademisk
Postboks 6730 St. Olavs plass
0130 Oslo

www.gyldendal.no/akademisk@gyldendal.no

Utgivelsen har fått støtte fra Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning.

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarframstilling,
som utskrift og annen kopiering, bare tillatt når det er hjemlet i lov
(kohpierung til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no).
Utnyttelse i strid med lov eller avtale kan medføre erstatnings- og straffeansvar.

Alle Gyldendals bøker er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.
Se www.gyldendal.no/miljo

Styrere om spenninger i dobbeltrollen som leder og veileder i barnehagen

Magritt Lundestad

Kapittelet bygger på forskningsprosjektet «Styreres veiledningspraksiser i ulike barnehageorganisasjoner», der syv styrere i offentlige og private barnehager er intervjuet. Studien viser at ledere på barnehagefeltet opplever spenninger og utfordringer i sin dobbeltrolle som leder og veileder. Forhold som tillit mellom leder og medarbeider, temaet for veiledningen, partiskhet og lojalitet, eller styrers egen veiledningskompetanse påvirker veiledningsforholdet. Studien konkluderer med at styrere må handle etisk bevisst når det gjelder egen makt som leder, og vurdere om veiledning er en egnet samtaleform eller ikke.

Den dobbeltrollen har jeg tenkt veldig mye på, for det er en sånn skjev fordeling i forhold til makt. Jeg vil alltid være lederen deres, derfor så synes jeg at det er veldig greit å ha en rolle som fasilitator eller som leder i gruppa uten å skulle delta veldig aktivt selv når jeg har gruppeveiledning. For da trekker jeg meg litt på utsiden. Men jeg er veldig bevisst det, for jeg vet hvor vondt det er å sitte der og kanskje ikke tørre å si, fordi lederen sitter der eller sjefen, altså at det kan bli skummelt (informant 4).

I dette kapittelet presenteres og diskuteres styreres tanker om sin dobbeltrolle som leder og veileder i barnehagen. Her problematiseres de sammenfattede og vanskelige vurderingene knyttet til denne dobbeltrollen i den profesjonsrettede veiledningen. Hva fremstår som viktig og nødvendig for styrerne når de skal veilede personalet sitt? Hvilke spenninger melder seg når den overordnede lederen med personalansvar skal veilede? Og hvordan løser styrerne problematikker koblet til dobbeltrollen som leder og veileder? De tre spørsmålene vil bli løftet frem og diskutert videre i teksten.

Kapittelet bygger på forskningsprosjektet «Styreres veiledningspraksiser i ulike barnehageorganisasjoner»³. Syv styrere i ulike typer barnehager med ulike barnehageeiere, både offentlige og private, er intervjuet om sine veiledningspraksiser. I dette kapittelet sees det særlig på styrernes tanker om å være både leder og veileder. Problemstillingen vil ut fra dette være: «Hva er styreres tanker om og erfaringer med dobbeltrollen som leder og veileder?» Innledningsvis i kapittelet presenteres føringer om veiledning i gjeldende lovverk for barnehagen og tidligere forskningsundersøkelse om styrere som veiledere. Deretter presenteres teoretiske perspektiver, metodisk tilnærming og det empiriske materialet. Avslutningsvis diskuteres empiri i relasjon til de teoretiske perspektivene, før kapittelet oppsummeres med en konklusjon på problemstillingen.

Føringer om styrere og veiledning i lovverk

Mens lov om barnehager (Barnehageloven, 2005, § 17) ikke sier noe spesifikt om styrere og veiledning, beskriver forskriften til barnehageloven, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017), styreres ansvar og oppgaver nærmere. Mens det i den tidligere rammeplanen het spesifikt at styrer og pedagogisk leder var ansvarlig for å veilede personalet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15), knyttes begrepet veiledning i den gjeldende rammeplanen til den pedagogiske lederrollen. Her heter det at «den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at

3 Prosjektet er meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16). Styrer på sin side er gitt det daglige ansvaret i barnehagen, pedagogisk, personalmessig og administrativt. Styrer skal også sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Det er i seg selv en interessant diskusjon hvordan man skal tolke at veiledningsbegrepet nå brukes sammen med den pedagogiske lederrollen og ikke styrerrollen, men dette vil ikke være hovedtemaet i dette kapittelet. En mulig tolkning er at veiledning implisitt sees som en arbeidsmåte i styrers pedagogiske ledelse. Rammeplanen sier også at barnehagen er en lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Hvis man ser veiledning som en arbeidsmåte i kompetanseutvikling og endringsarbeid, kan veiledning fra styrer være en del av arbeidet med å utvikle barnehagen til å være lærende.

Tidligere forskning om styrere som ledere og veiledere

Når det gjelder tidligere forskning om styrere som ledere og veiledere, viser litteratursøk at omfanget av undersøkelser er begrenset. Fimreite og Fossøy (2018) finner i et aksjonsforskningsprosjekt om kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærende barnehager, at både styrere og pedagogiske ledere var veiledere i gruppeveiledning. I presentasjon av funn og i drøftingen i artikkelen nevnes imidlertid bare de pedagogiske lederne og deres erfaringer med veiledningen, ikke styrernes rolle og erfaringer. Mørreaunet mfl. (2019) har undersøkt to styreres veiledningspraksiser i to barnehager med ulik størrelse. Her beskriver begge styrerne veiledning som en mulighet for å utvikle personalets samlede kompetanse. Forskjellene mellom de to styrerne er at styreren i den store barnehagen delegerer veiledningsansvaret for personalet til de pedagogiske lederne i barnehagen, mens styreren i den mindre barnehagen utfører all formell veiledning selv. Undersøkelsen drøfter imidlertid ikke om styreren som selv utfører veiledning, ser det som problematisk å ha en dobbeltrolle som både leder og

veileder. Lundestad finner i en undersøkelse med fem styrere om deres rolle, arbeidsoppgaver og hva de mener er viktig å legge vekt på i lederrollen, at styrere ser faglig veiledning som en del av sin pedagogiske ledelse (Lundestad, 2012, s. 186). Styrerne sier at de gjerne skulle hatt mer tid til å veilede, men problematiserer heller ikke i denne undersøkelsen den doble rollen som leder og veileder. I en senere undersøkelse av Lundestad om styrere med styrerutdanning og deres arbeid med barnehagen som lærende organisasjon, finner hun at styrere vektlegger pedagogisk ledelse og personalledelse (Lundestad, 2019, s. 147). Styrerne fremstår også som transformasjonsledere som ønsker å utvide og å stimulere de ansattes interesser sett i relasjon til overordnede mål for virksomheten (Bass, 1990). Heller ikke i denne undersøkelsen undersøkes det nærmere om styrere ser det som problematisk å veilede personalet.

Styrerrollen er også belyst i undersøkelser knyttet til tiltaket veiledning av nyutdannede lærere. I den nasjonale evalueringen av veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole fra 2016 (Holm mfl., 2016) finner man at 4 av 10 styrere er veiledere for nyutdannede, noe som også gjelder rektorer i skolen (s. 31). I rapporten heter det at kombinasjonen av ulike roller ofte tvinger seg frem av praktiske grunner, men at det samtidig reiser noen etiske spørsmål som barnehagene og skolene i ulik grad er bevisst. Sett i relasjon til veileder og lederrollen handler det om å skulle være den som vurderer videre ansettelse, parallelt med å være en «kritisk venn». De informantene som reflekterer over dette forholdet, peker på viktigheten av en tillitsfull relasjon mellom veileder og veisøker (s. 28). En av informantene, en styrer i en privat barnehage, er svært tydelig på at hun ikke vil eller kan ta rollen som veileder selv, siden hun samtidig har personalansvar for den nyutdannede (s. 29). Løsningen blir da at en pedagogisk leder med videreutdanning i veiledning er veileder for den nyutdannede (Holm mfl., 2016, s. 30). Rapporten går imidlertid ikke nærmere inn på denne situasjonen.

Oppsummert kan man si ut fra det begrensede omfanget av undersøkelser som berører dobbeltrollen som styrer og veileder, at det ser ut til at styrere både veileder medarbeidere selv og deltar i gruppeveiledning.

Samtidig er det noen styrere i undersøkelsene som velger å ikke veilede, enten på grunn av etiske forhold eller fordi de ønsker å delegere ansvaret for veiledning til de pedagogiske lederne. Undersøkelsen som presenteres i dette kapittelet, søker etter å belyse dobbeltrollen som leder og veileder i større grad enn tidligere undersøkelser har gjort.

Teoretiske perspektiver og definisjon av veiledningsbegrepet

Når det gjelder teoretiske perspektiver, vil dette bli bygget opp rundt de tre spørsmålene som ble presentert innledningsvis. Før vi går videre, skal vi først se på definisjon av selve veiledningsbegrepet. Her finnes det en rekke definisjoner ut fra ulike tradisjoner og modeller. Gjems (2007) ser på veiledning i profesjonsgrupper ut fra en systemisk grunnlagsforståelse. Den systemisk- relasjonelle eller hermeneutisk-vitenskapelige tradisjonen ser mennesket som en deltager som tolker egen og andres virkelighetsforståelser, og er sammen i læringsprosesser (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 60). I tradisjonen vektlegges også sirkulære årsaksforklaringer, forholdet mellom del-helhet-del og det som skjer i relasjoner mellom mennesker. Ut fra dette ståstedet definerer Gjems veiledning i profesjonelle sammenhenger slik: «En læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger» (Gjems, 2007, s. 154). Ut fra en slik forståelse av veiledning vil et sentralt mål for styrers veiledning være å bidra til læringsprosesser som kan gi mening og ny forståelse hos medarbeidere, og bidra til handlinger som kan utvikle barnehagens pedagogiske praksis. Personalgrupper i barnehager er en sammensatt gruppe med barnehagelærere som profesjonsutøvere, fagarbeidere med kompetanse på videregående nivå og assistenter med varierende formell bakgrunn og erfaring. Styrere vil derfor i rollen som veileder møte medarbeidere som har svært ulikt utgangspunkt for ny læring gjennom veiledning. Alle medarbeidere er imidlertid gjennom forskriften Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017) forpliktet til å «... reflektere rundt faglige og etiske

problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (s. 15). Styrere vil derfor ha et ansvar for å løfte kompetansen hos medarbeiderne i retning av denne målsettingen, uavhengig av faglig nivå og erfaring. Veiledningssamtaler vil som tidligere nevnt være en mulig arbeidsform for slik kompetanseutvikling.

Grunnleggende elementer i veiledningssamtaler

Når det gjelder det første spørsmålet som ble stilt innledningsvis i kapitlet om nødvendige og viktige sider ved veiledningssamtaler, skal vi ta utgangspunkt i den danske psykologen Ole Løw, som skriver om pedagogisk veiledning og fasilitering av læring i pedagogiske kontekster. Han sier at det er fire elementer som gjelder for alle veiledningssamtaler: 1) kontakt, 2) kontrakt, 3) kontekst og 4) kontroll (Løw, 2017, s. 62). Når det gjelder kontakt, sees kontakt mellom veileder og veisøker som en avgjørende forutsetning for all veiledning. Jo mer klar og trygg relasjonen oppleves, dess mer mener Løw at oppmerksomheten kan rettes mot saken, eller det felles tredje. Som styrer må man i rollen som veileder ut fra dette skape kontakt mellom seg og medarbeideren, noe som kan gjøres både gjennom øyekontakt, interessert lytting og kongruens (samsvar) mellom verbalt og non-verbalt språk (Løw, 2017, s. 62). Den tyske professoren og psykoterapeuten Hilarion Petzold bekrefter betydningen av kontakt mellom veileder og veisøker. Han sier at det er sentralt at det utvikles et godt arbeidsfellesskap mellom veileder og veisøker, der relasjonen har god kvalitet og er preget av tillit og forpliktelse (Petzold, 2008, s. 28). Ut fra dette er det sentralt at en styrer skaper et arbeidsfellesskap med en medarbeider som gir grunnlag for læring, mestring av og utvikling i yrkesrollen.

Når kontakten er etablert, må det skapes klarhet i hva veileder og veisøker skal samarbeide om. Det skal etableres en kontrakt som tydeliggjør veiledningens hva, hvordan og hvorfor (Løw, 2017, s. 63). Kontrakt kan inngås på tre nivåer, i form av grunn-, ramme- og en prosesskontrakt. Grunnkontrakter tydeliggjør veiledningens oppgave og funksjon på organisasjonsnivå. I barnehagesammenheng kan dette være at barnehageeier

stiller krav om at alle medarbeidere skal delta i veiledning som del av kompetanseutvikling, eller at nyutdannede skal tilbys veiledning de to første årene ut fra nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede (Kunnskapsdepartementet, 2018). Rammekontrakt er en avtale som inngås mellom veileder og veisøker (Løw, 2017, s. 63). Her kan man avtale mål, midler og tidsramme for veiledningsrelasjonen, samt evaluering av denne. Mellom en styrer og medarbeider kan man eksempelvis inngå en kontrakt om et veiledningsforløp over en viss tid, og hva som skal være målet for dette. Løw sier at slike spesifiseringer av veiledningsforholdet er særlig viktig når veileder selv er en del av systemet, som i styrers tilfelle. Til sist er prosesskontrakten et redskap i veileders ledelse og løpende regulering av veiledningen (Løw, 2017, s. 64). Veileder gjør her bruk av metakommunikasjon, samtale om samtalen, for å få innblikk i hvordan veiledningen oppleves av veisøker. Styrer kan gjennom slik metakommunikasjon prøve å få innblikk i medarbeiderens opplevelse av veiledningen.

Det tredje elementet, kontekst, handler om forhold rundt veiledningen, som karakteren av veiledningsrelasjonen, posisjonering mellom veileder og veisøker samt avklaring av ansvars- og kontrollforhold. Kontekst kan også handle om forhold som å velge hvor veiledningen skal foregå, om den skal gjennomføres på styrers kontor, eller i et møterom i barnehagen. Det siste elementet, kontroll, beskriver kontroll og vurderingsaspekter i veiledningssamtaler (Løw, 2017, s. 64). Både kontekst- og kontrollelementet har betydning for styrers doble rolle som leder og veileder. Som leder av barnehagen har styrer det daglige ansvaret for virksomheten, og skal som personaleleder følge opp og vurdere kvaliteten på medarbeideres arbeidsinnsats. Parallelt med veilederrollen skal derfor styrere som ledere også vurdere kvaliteten på medarbeidernes utvikling og arbeidsinnsats. Hvis en medarbeider ikke viser utvikling og læring som arbeidstaker, kan det oppstå spenninger for styrer i lederrollen. Dette bringer oss over på forholdet mellom veiledning og ledelse.

Spenninger i rollen som styrer og veileder

Gestaltveileder Sidsel Tveiten beskriver ledelse som en av veiledningens grenseområder (Tveiten, 2013, s. 37). Med grenseområde mener hun at ledelse har elementer som grenser opp mot veiledning, men likevel er forskjellig. Tveiten definerer ledelse som det å legge til rette for at virksomhetens mål nås (Tveiten, 2013, s. 37). Hun sier at relasjonelle aspekter sannsynligvis er sentrale innen ledelse, på samme måte som relasjonelle forhold er sentrale i veiledningssammenheng. Ledelse har slik Tveiten ser det, likhetstrekk med veiledning. Ledelse forutsetter et person-til-person-forhold, og tilrettelegging fra lederens side kan innebære å gjøre medarbeidere ansvarlige og stimulere til innsats og motivasjon. Veiledning mellom styrer og medarbeider forutsetter også et person-til-person-forhold, og styrer kan ha samme målsettinger som veileder og som leder: gjøre medarbeidere ansvarlige for å finne løsninger på situasjoner i praksis, og stimulere dem til innsats og motiverte handlinger. Tveiten mener imidlertid at det kan oppstå ulike problemstillinger ved å veilede som leder (Tveiten, 2013, s. 37). For det første kan lederen få tilgang til informasjon som det kan være vanskelig å ikke bruke som leder. Når medarbeidere veiledes av leder, kan de også synes at det er vanskelig å vise usikkerhet (s. 38). Ledere kan dessuten synes at de evner å skille mellom rollene, mens medarbeiderne ikke oppfatter det slik. Sett i relasjon til styrerrollen kan man si at styrer gjennom veiledning kan få informasjon fra en medarbeider om andre kollegaers praksis som kan gjøre det nødvendig for styrer å gripe inn som leder, noe som kan være utfordrende når det gjelder veisøkernes konfidensialitet. Det kan også hende at en medarbeider sier at hun eller han har forstått det som tas opp i veiledning, men i realiteten fortsatt er usikker. Styreren kan selv mene at det er tydelig for medarbeideren når hun eller han opptrer som veileder og ikke som leder, men dette kan være mindre tydelig for medarbeideren. Tveiten konkluderer med at hun tenker at det er mulig å ha begge roller samtidig (2013, s. 38). Hun sier imidlertid at det sannsynligvis er best å ikke ha en slik dobbeltrolle. Som leder mener hun at man ikke alltid trenger å oppdage utfordringene som er forbundet med å ha både en leder- og veilederrolle, før det er for sent. Tveitens synspunk-

ter og forholdet mellom ledelse og veiledning vil bli diskutert senere i kapitlet ut fra det empiriske materialet.

Makt i leder- og veilederrollen

Som leder vil styreren ha makt gjennom sin formelle posisjon som øverste leder i organisasjonen. Näslund sier at veiledere også besitter makt (Näslund, 2007, s. 145). Han beskriver to hovedformer for makt hos veiledere, posisjonsmakt og personlig makt. Mens posisjonsmakt er knyttet til formell rolle, er personlig makt knyttet til person. Innenfor de to formene finnes det ulike typer makt, som presenteres i tabellen under:

Tabell 3.1 Basert på Näslund (2007, s. 145 og 146).

Posisjonsmakt	Personlig makt
<i>Belønningsmakt:</i> den veiledede «lar seg lede» for at hun/han kan gi «belønning» til de veiledede	<i>Ekspertmakt:</i> den veiledede «lar seg lede» ut fra at veilederen har en kunnskap som behøves
<i>Straffende makt:</i> den veiledede «lar seg lede» av veileder for å unngå straff	<i>Referentmakt:</i> den veiledede «lar seg lede» fordi hun/han beundrer eller identifiserer seg med veilederen.
<i>Legitim makt:</i> den veiledede «lar seg lede» fordi hun/han anser at veilederen har rett til å kreve en aktivitet	
<i>Informasjonsmakt:</i> den veiledede «lar seg lede» fordi hun/han ønsker å få del i den informasjonen som veilederen har	

Sett i relasjon til styreres veiledningsrolle kan man si at medarbeidere eksempelvis ut fra styrers posisjonsmakt kan la seg veilede ut fra styrers legitime makt. Medarbeideren lar seg veilede fordi hun eller han anser at styrer har rett til å kreve en aktivitet. Det kan også handle om styrers informasjonsmakt, der en medarbeider kan vurdere det slik at styrer har informasjon om barn eller foreldre som ikke medarbeideren innehar. Når det gjelder personlig makt, kan det være at en medarbeider lar seg veilede fordi styrer har kunnskap som en medarbeider ikke har. Den tidligere nevnte tyske professoren Petzold (2008, s. 28) sier at det har betydning om en

veileder har feltkompetanse eller ikke. Med feltkompetanse menes å ha faglig kompetanse innenfor det feltet man veileder i. På barnehagefeltet vil styrer ha en slik feltkompetanse, noe som kan oppleves attraktivt av medarbeidere og gjøre at styrere besitter ekspertmakt. Dessuten kan også en medarbeider beundre eller identifisere seg med styrer og la seg veilede ut fra dette, noe som kan beskrives som referentmakt.

Som vi ser, kan både posisjonsmakt og personlig makt på ulike måter gjøre seg gjeldende i veiledningsrelasjonen mellom styrer og medarbeidere. Näslund (2007, s. 145) sier at formuleringen «lar seg lede» kommer av at «de ledede» også innehar makt i situasjonen, og at de i ytterste fall kan avsette veilederen som leder for veiledningen. Relasjonen mellom veileder og veisøker er ut fra dette resiprok, der makten går i begge retninger. I sin drøfting av makt i veilederrollen peker Näslund på at det ser ut som både studenter og profesjonelle yrkesutøvere foretrekker personlig makt, makt som i første rekke kommer fra den «personlige utstrålingen» hos veilederen, fremfor posisjonsmakt (s. 149). Näslund mener at «Posisjonsmakt og personlig makt som sammen er attraktiv for både de veiledede og organisasjon/institusjonen og er åpent diskutert, er sikkert av det gode» (Näslund, 2007, s.150). I drøftingen av empirien i dette kapittelet skal vi komme tilbake til dette synspunktet.

Hvordan løse dobbeltrollen som leder og veileder?

Det siste spørsmålet som ble stilt innledningsvis i kapittelet, er hvordan problematikker i dobbeltrollen som leder og veileder kan løses. Her kan det være aktuelt å trekke inn etiske perspektiver. Lejonberg (2018) stiller i en artikkel spørsmål om rektorer bør være veiledere for nyutdannede lærere i skolen, og gjennomfører en problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet. Hun sier at det som kompliserer lederes veiledning av nytilsatte, er etiske sider knyttet til veiledningsrelasjonen (Lejonberg, 2018, s. 22). Hun viser til Moberg og Velasquez (2004), som har utledet syv etiske forpliktelser overfor veisøkere på bakgrunn av Cavanagh, Moberg og Velasquez (1981) sine beskrivelser av fire etiske grunnprinsipper. De syv forpliktelsene er: 1) bidra positivt, 2) unngå skade, 3) autonomi, 4) konfidensialitet, 5) rettferdighet, 6) lojalitet, 7) partiskhet.

Lejonberg diskuterer de ulike punktene sett i relasjon til rektorrollen (s. 24). Hun peker blant annet på at under punkt 3 om autonomi kan det være at lederen må holde tilbake innsikt som kunne vært nyttig for en veisøkers avgjørelse, på grunn av andre forpliktelser lederen har. Under punkt 4 om konfidensialitet kan det være at lederen gjennom samtale med den nyutdannede kan få innsikt i problemer i organisasjonen som det bør tas tak i. Å gjøre det uten at veisøkeren som kilde får problemer, kan være vanskelig eller umulig for lederen. Lejonberg konkluderer med at utfordringene som følger med forpliktelsene i leder- og veilederrollen, indikerer at nyutdannede lærere vil være mer tjent med å ha en kollega uten lederansvar som veileder (2018, s. 26).

Sett i relasjon til styrerrollen og hvordan problematikker i den doble rollen kan løses, kan man ut fra dette si at en løsning kan være at styrer ikke veileder sine medarbeidere. Begrunnelsen kan være at det er problematisk for styrer å måtte holde tilbake innsikt som kunne vært nyttig for en medarbeider å ha, eksempelvis informasjon om en annen kollega. Det kan også være vanskelig for styrer å ta opp et problem som en veisøker bringer frem, uten å bryte konfidensialiteten til veisøker, noe vi har pekt på tidligere i kapittelet. På den annen side kan en si at ved bevissthet om de etiske forpliktelsene som er nevnt ovenfor, kan styrer få hjelp til å manøvrere som veileder i lederrollen og utvise etisk skjønn, noe som kan bidra til å finne løsninger på problematikker som oppstår til tilknytning til veiledning i lederrollen.

Metodisk tilnærming i studien

Som presentert innledningsvis bygger kapittelet på semistrukturerte livsverdensintervjuer med sju styrere i ulike barnehageorganisasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Utvalget er strategisk ut fra at jeg ønsket å intervjuere styrere i både privat og kommunal virksomhet, og både små og store barnehageeiere (Johannesen mfl., 2010, s. 106). Alle styrerne har 100 prosent stilling. Tre av informantene er ansatt i privat barnehage, fire i kommunal. Fem av barnehagene har fire–fem avdelinger, mens to barnehager

er store barnehager med over ti avdelinger. Av informantene er det fem av styrerne som har styrerutdanning (30 stp.), og fire som har ulik videreutdanning i veiledning. Fire av informantene har tre–syv års erfaring som styrer, mens tre har mellom 9 og 17 år. Samlet sett viser utvalget den variasjonen som finnes av barnehager i Norge, og den økte formelle kompetansen hos styrere i norske barnehager.

Informantene ble kontaktet via e-post med en kort beskrivelse av studien og om de kunne tenke seg å delta i et intervju. Samtlige styrere bekreftet at de ønsket dette. Videre fikk de tilsendt et informasjonsskriv basert på NSDs mal, og selve intervjuguiden. I informasjonsskrivet ble de informert om formålet med studien, at det var frivillig å delta, at de når som helst kunne trekke seg fra studien hvis de ønsket det, og at dataene ville bli behandlet ut fra personvernregelverket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Samtlige informanter ga skriftlig samtykke til å delta i studien ut fra denne informasjonen. Ingen trakk seg fra studien underveis.

Empirien som presenteres, er hentet fra temaet «lederrollen og veilederrollen» i det semistrukturerte intervjuet. Spørsmålene under temaet var følgende: 1) Hvordan ser du på forholdet mellom lederrollen og veilederrollen? 2) Noen vil hevde at en leder ikke bør veilede sine ansatte. Hva er ditt synspunkt på dette? 3) Har du eksempler på situasjoner der du har opplevd at det har vært en fordel å være leder når du har veiledet, eller situasjoner der det har vært en ulempe? Svarene fra informantene ble transkribert av en ekstern transkriptør. Min analyse av materialet har en fenomenologisk tilnærming der jeg har søkt etter å følge fire hovedsteg: 1) helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, 2) koder, kategorier og begreper, 3) kondensering og 4) sammenfatning (Malterud, 2011). Jeg startet analysen med å samle svarene fra informantene på de tre spørsmålene i et eget dokument, og leste gjennom for å få et helhetsinntrykk av materialet og markerte svar jeg la merke til. I den neste fasen søkte jeg etter å kode materialet og legge merke til nøkkelord som ble nevnt av flere av informantene. Ordene jeg festet meg ved, var «relasjon», «tillit», «makt», «tema» og «tydelig». Videre søkte jeg opp i dokumentet sitater som inneholdt de ulike nøkkelordene. I denne prosessen tok jeg med så mye av

tekstutsnittet at sitatet ga mening. I tillegg markerte jeg sitatene der styrerne uttalte seg positivt om å være veileder, og sitatene der de beskrev problematiske eller utfordrende sider ved å være veileder. Videre fortsatte jeg med å fortolke meningen i informantenes uttalelser gjennom meningsfortetting eller kondensering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Her søkte jeg etter å tematisere uttalelsene fra intervjupersonene ut fra slik jeg tolket intervjupersonenes synsvinkel. Avslutningsvis laget jeg en sammenfatning som blir presentert videre i dette kapittelet.

Forskerrolle

Når det gjelder egen forskerrolle, har jeg erfaring både som styrer og underviser og forsker innen veiledningsfeltet. Jeg fortalte informantene om min bakgrunn, noe jeg opplevde innga tillit mer enn at informantene ble usikre, og at jeg ble akseptert som forsker i felten (Thagaard, 2013, s.72). Likevel vil man som en utenforstående forsker ikke være i en likeverdig posisjon som informantene, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Jeg søkte derfor etter å innta en aksepterende og interessert forskerrolle, for å vise en åpenhet som ga grunnlag for å innhente beskrivelser av fenomener i de intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). I selve samtalene parafraserte jeg det jeg mente å høre, slik at informantene kunne bekrefte eller avkrefte min tolkning. I gjennomlesningen opplevde jeg at jeg fikk til noe av dette i intervjuene, selv om jeg også ser at egen kunnskap om ledelse og veiledning utgjør en fare for at parafraseringen er ledende for informantene. Et annet forhold ved forskerrollen er at lignende bakgrunn som informantene kan påvirke egen uavhengighet som forsker og påvirke den profesjonelle avstanden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I analysen har jeg prøvd å være bevisst på å bevare et utenfrablikk som forsker, men mener samtidig at egen erfaringsbakgrunn også gjør det mulig for meg å fange opp viktige beskrivelser og nyanser i styrernes uttalelser.

Validitet og reliabilitet i studien

Validitet (eller gyldighet) innebærer å stille spørsmål om hvor godt eller relevant dataene representerer et fenomen (Christoffersen & Johannesen, 2012). Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. I intervjuene kom det frem en rekke tanker og meninger fra styrerne om dobbeltrollen som leder og veileder, noe som etter min mening viser en klar relasjon i studien mellom fenomenet som undersøkes, og dataene som kom frem i intervjuene. På denne bakgrunn anses studien som valid. Samtidig er den ikke representativ på bakgrunn av sitt omfang med bare syv informanter. Studien kan likevel antyde relevant kunnskap om spenninger i dobbeltrollen som leder og veileder som kan være gjeldende for flere styrere. Reliabilitet (pålitelighet) innenfor kvalitativ forskning dreier seg i dag om å gjøre måter å produsere og bearbeide data eksplisitte og gjennomskuelige for andre, slik at andre kan vurdere om det er gjort et ordentlig stykke håndverk (Halkier, 2010, s. 126). Gjennom beskrivelsen av metoddelen er det forsøkt å gjøre rede for prosessen med innhenting av informanter, selve gjennomføringen og analysen av det empiriske materialet. På denne måten har jeg søkt å sikre undersøkelsens reliabilitet.

Presentasjon av studiens resultater

Videre i kapitlet presenteres resultater fra det empiriske materialet. Resultatene er organisert ut fra de tre spørsmålene som ble presentert innledningsvis og i teoridelen av kapitlet. Først vil jeg kort presentere utsagn som sier noe om styreres syn på og forhold til veiledning.

Verdifullt og positivt at styrer veileder personalet

En informant innleder med å si at hun synes det er vanskelig å se negative sider ved at hun som styrer veileder, og mener det er verdifullt for personalet å få veiledning av sin leder:

Jeg tror det er en veldig verdifull følelse å bli sett av lederen sin, at det er viktig for mange, da. Det er også verdifullt å bli utfordret og bli veiledet av lederen sin (informant 2).

Styreren ser her veiledning som en mulighet for ansatte til å bli sett i arbeidet sitt, og samtidig bli faglig utfordret. En annen informant peker på at i en barnehage der man «bruker så mye av seg selv og en jobber så nært hverandre», så er det viktig å få veiledning knyttet til ulike relasjoner i barnehagen, både barn–medarbeider-relasjoner og personalet imellom. Av den grunn syns hun det er «... bra at styrer veileder» (informant 7). Flere informanter sier også at veiledning er en arbeidsmåte som gir styrere mulighet til å holde kontakten med personalet sitt «... for hvis du ikke veileder og bare er leder, så mister du litt ... jeg vet ikke ... du mister litt av personalet ditt» (informant 1). Gjennom nær kontakt i veiledning får styrere et grunnlag for å kunne gripe inn som leder i ulike situasjoner. Veiledning kan også være en måte for lederen til å skape økt motivasjon i personalgruppen på: «... jeg opplever og erfarer at det ligger mye motivasjon i medarbeiderne mine når vi har hatt veiledning» (informant 6). Et samlet inntrykk fra utsagn som dette er at styrere ser veiledning som noe positivt og en viktig arbeidsform i sitt arbeid som leder. Likevel er de tydelige på at det er flere forutsetninger som må være til stede for at styrere skal utføre veiledning som leder.

Relasjonen mellom styrer og medarbeider må være trygg

Når det gjelder hva som fremstår som viktig og nødvendig for styrere når de skal veilede personalet sitt, fremhever flere at det er en forutsetning at det finnes en trygg relasjon eller en god «kjemi» mellom styrer og medarbeider:

Det er ikke alltid at jeg trenger å gå direkte inn og veilede, men hvis jeg føler at jeg har kompetanse til å veilede en person, og ser at vi har en god kjemi og dette kan få en god samtale for å få barnehagen på en måte til å være i utvikling, så ser jeg det som mitt mandat (informant 1).

Som sitatet viser, ser styreren det som sitt mandat som leder å veilede en medarbeider hvis hun mener hun har kompetanse innen et område, at det finnes en god kjemi, og at veiledningen kan bidra til utvikling i barnehagen. En annen informant forteller at hun noen ganger må jobbe med relasjonen for å kunne gjennomføre veiledning. Hun forteller om en situasjon der hun opplevde at en ansatt var skeptisk til å bli veiledet av styrer:

Jeg har opplevd en gang at en har vært skeptisk til det. Og det var jo en sånn ny relasjon. Og det tenkte jeg at det var helt greit å være skeptisk til det. Og da må en først jobbe mer med relasjonen, før veiledning på en måte får den hensikten man ønsker at den skal ha da. Men jeg tenker at det er greit. Det er greit at folk er skeptiske. Det skal de jo på en måte være også (informant 7).

Styrerne fremhever at et godt forhold til personalet som gjør at medarbeiderne stoler på dem, er avgjørende. En informant sier at hun prøver å formidle en ydmyk holdning til personalet som grunnlag for at de skal kunne stole på henne: «... jeg tenker at jeg ser meg selv som øverst på rangstigen, men også helt nederst. Fordi jeg er den som styrer og ordner, det skal være ting, det skal være tegnesaker, men når det er ordnet, så er jeg også den minst viktige her for barnehagen» (informant 3). Hun sier videre at hvis hun formidler en slik ydmykhet for den jobben medarbeiderne gjør for henne, så legger hun et grunnlag for å kunne veilede. Informanten beskriver det som «... jernhånd i silkehanske, er det ikke noe som heter det?» (informant 3).

Noen av styrerne peker på at relasjonen til de ulike ansatte i personalgruppen varierer. Mens noen ansatte ofte tar kontakt, er det andre som sjelden eller aldri kommer for veiledning:

Noen føler at de lettere kan komme til meg, mens andre vet liksom hva jeg skal si allikevel, så da bare tar de beslutningen. Og så er det andre som ikke kommer i det hele tatt fordi de tenker at ... enten så bruker de nærmeste personalet sitt ... For det er stor forskjell på hvem som kommer ofte, og hvem som sjelden kommer. Det er noen som aldri kommer innom som jeg gjerne må oppsøke selv (informant 1).

Som en oppsummering kan man si at informantene sier at en forutsetning for at styrer skal veilede en medarbeider, er at relasjonen må være trygg. Styrere må noen ganger jobbe aktivt med relasjoner til medarbeidere for å skape den nødvendige tryggheten. Styrerne sier også at relasjonen til medarbeidere er ulik, noe som gjør at det også er varierende hvem som søker veiledning hos styrer, og hvem styrer gir veiledning til.

Tillit mellom styrer og medarbeider en forutsetning

Tillit er også et begrep som blir nevnt av flere av informantene for at styrer skal kunne veilede:

Så det å jobbe med tillit i forkant (av gruppeveiledning), at vi kjenner hverandre godt, er sentralt. De vet ganske godt hvor de har meg, og jeg er ganske trygg på at de som jobber hos meg nå, er så trygg på meg at de tør å si ifra. Og det gjør de også hvis det er noe som er ubehagelig, eller hvis det er noe de er uenig med (informant 4).

Denne informanten peker på at tilliten må være slik at hun kjenner seg trygg på at medarbeiderne vil si ifra hvis de synes noe er ubehagelig i veiledningen, eller om de er uenige i en sak. Hun har tro på at medarbeiderne vil gjøre det, og mener derfor at grunnlaget er lagt for at veiledning med henne kan gjennomføres. En annen informant sier også at spørsmålet om en leder bør veilede eller ikke, handler om hvilket tillitsforhold det er mellom lederen og medarbeiderne: «... om man har et tillitsforhold, og om man har bygget allianser, om man har bygget det forholdet til de ansatte» (informant 7). Denne informanten sier også at tillit kan bygges ved at personalet opplever at styrer har kunnskap om barn, og har kjennskap til hvordan det er å stå i arbeidet på avdelingen:

Altså – noen sier jo også at lederen bør ikke være en fagperson. Mens jeg synes jo det er en veldig styrke at lederen er en fagperson, fordi at det er en de kan stole på. De skal kunne stole på at jeg har kunnskap om barn. Og de skal kunne stole på at jeg vet hvordan det er å være på avdelingen og stå i de stridene som er der, sant (informant 7).

Oppsummert kan man si at momentene som blir trukket frem av styrerne når det gjelder tillit, er at styrer har lagt et grunnlag for at medarbeiderne tør å si ifra ved uenighet. Styrer mener tillit skapes ved at medarbeiderne vet at styrer gir rom for uenighet, og at styrer har faglig kompetanse som oppleves relevant for medarbeiderne. Uten slik tillit mellom leder og medarbeider sier informantene at det ikke vil være mulig å gjennomføre veiledning med medarbeidere.

Styrers makt og innvirkning på veiledning

Når det gjelder hvilke spenninger som melder seg når styrer skal veilede, er det flere av informantene som kommer inn på temaet makt. En informant har fått kjennskap til ny avtale om veiledning av nyutdannede og nytilsatte, der det ikke blir anbefalt at overordnet leder veileder nyutdannede (KD, 2018). Det har ført til mange tanker hos henne:

Ja, jeg har kanskje ikke vært like reflektert over den maktbalansen. Jeg har tenkt hovedsakelig det at det er godt å bli fulgt opp av lederen sin, da (informant 2).

Informanten sier her at hun først og fremst har sett veiledning som noe positivt, og ikke har reflektert så mye over sin makt i veilederrollen. En annen informant sier imidlertid at hun har tenkt mye på maktforholdet i veilederrollen:

Det har jeg tenkt veldig mye på, for det er en sånn skjev fordeling i forhold til makt. Jeg vil alltid være lederen deres, derfor så synes jeg at det er veldig greit å ha en rolle som fasilitator eller som leder i gruppa uten å skulle delta veldig aktivt selv når jeg har gruppeveiledning. For da trekker jeg meg litt på utsiden. Men jeg er veldig bevisst det, for jeg vet hvor vondt det er å sitte der og kanskje ikke tørre å si, fordi lederen sitter der eller sjefen, altså at det kan bli skummelt (informant 4).

Informanten sier at hun selv har kjent på hvor vondt det kan være å sitte i en veiledningsgruppe og ikke tørre å si ifra fordi veilederen er hennes egen sjef. En annen informant sier også at hun opplever at det kan være vanskelig å få noen av medarbeidere til å komme med sin egen mening på grunn av hennes formelle makt:

Når du er leder og veileder, må vi tenke på det maktforholdet. For det opplever jeg er litt sånn ... hva skal jeg si ... litt den gamle skolen her, at når du er leder, så skal du ha siste ordet. Altså det er litt sånn. At i tråd med min stillingsinstruks har jeg en opphøyet posisjon. Det er veldig tydelig her hos noen, spesielt hos de som er eldre. Så den må jeg bare være veldig bevisst på (informant 6).

Informanten sier videre at dette likevel er ulikt i personalgruppen. Mens noen av medarbeiderne blir usikker på om det er «lov eller «greit» å tenke annerledes enn styrer, er det andre som er tryggere og tør å si ifra hvis de mener noe annet. Informanten sier at hun ofte sier til sine ansatte at «selvfølgelig kan du tenke sånn, jeg har ikke noe endelig svar, det er dere som kjenner barnegruppa eller personalet dere jobber sammen med, best» (informant 6). En annen informant trekker også frem at noen medarbeidere søker etter å gi styrer de svarene de tror hun vil ha:

For noen har nok lettere for å tenke at de skal gi meg de svarene jeg vil ha. Å prøve å jobbe med at alt er rett, alle tanker er greit, men det er kanskje den biten i forhold til å være leder, det tenker jeg kan være en utfordring (informant 1).

Til slutt kan det nevnes at en informant trekker frem at hennes makt også gir henne mulighet til å gjøre noe godt i en veiledningsgruppe. Hun forteller om en situasjon der hun grep inn og stoppet negativt snakk om en medarbeider:

Så ble det slik til at de gravde seg litt ned i sånn drittslenging. Og da synes jeg det var veldig fint at jeg var der, for da kan jeg stoppe det. Fordi det handler ikke om person, det handler om en sak og ... vi skal ikke sitte og snakke stygt om noen (informant 4).

Oppsummert kan man si at utfordringer styrere forteller om når det gjelder egen makt, er at medarbeidere kan synes det er vanskelig å komme med egne meninger med styrer til stede i veiledning. Medarbeidere kan også tenke at det er styrer som har den rette løsningen, og av den grunn ikke komme med egne synspunkter. Fordelen med å ha formell makt som leder i veiledningssammenheng kan eksempelvis være at styrer kan stoppe negativ omtale av medarbeidere.

Tema for veiledning er avgjørende for styrers involvering

Andre spenninger som kan oppstå, er hvilket tema medarbeiderne ønsker veiledning i. Noen temaer blir sett på som aktuelle å veilede i for styrer, mens andre er mer problematiske. Et eksempel på et tema som kan være aktuelt at styrer veileder i, er foreldresamarbeid:

Oftre trenger de (medarbeiderne) veiledning på en familie eller en situasjon, eller de takler dårlig noen foreldre, eller at de føler at det er en konflikt, eller dette er noe de har taklet dårlig i forhold til noe. Og da å vite hva dette «noe» er, og hvem de snakker om, og hva de ... jeg opplever det som en fordel. Og det er viktig for meg også som styrer. For jeg tenker at skal jeg være en god leder, så må jeg være «hands on» (informant 3).

Styreren sier her at hun ser det som en fordel at hun kjenner foreldrene og deres situasjon godt. Andre temaer som informantene mener at det er mulig å veilede i, er situasjoner i det pedagogiske arbeidet med barna som personalet synes er utfordrende, eller «taklet dårlig», som informanten i det forrige sitatet sier. Eksempler på temaer som styrerne mener de ikke skal veilede i, er personalsaker som konflikter i personalgruppen:

Jeg tenker at hvis det handler om litt sånn konflikter mellom ansatte, for eksempel hvor man har vært veldig sånn involvert selv eller sånn, så tenker jeg at det ikke er like gunstig (informant 5).

Her ser man at informanten sier at det ikke er gunstig å veilede hvis styrer selv har vært involvert i konflikten mellom medarbeiderne. En annen informant sier imidlertid at hun synes det er naturlig for henne å veilede sine pedagogiske ledere hvis temaet er personalledelse av deres medarbeidere:

Men nå skal vi ha en veiledning hvor jeg skal delta hvor det går på en som har søkt veiledning i forhold til at hun synes det er vanskelig å lede personalet på sin avdeling. Og da er det veldig naturlig for meg å være med, for det er på en måte noe jeg kan noe om, og i hvert fall et sted hvor jeg kanskje stille noen spørsmål som kan få i gang noe mer refleksjon, da (informant 4).

Informanten begrunner her sin tilstedeværelse i veiledningen med at hun selv har kunnskap om ledelse, og tenker at hun kan være med å bidra med

spørsmål som kan føre til refleksjon hos den pedagogiske lederen. Oppsummert kan man si at styrerne ser det slik at temaet for veiledningen er avgjørende for om de skal veilede eller ikke.

Veiledning ikke egnet til alle samtaler

Når det gjelder løsninger på problematikker tilknyttet veiledning, er det flere informanter som sier at veiledning ikke er egnet som arbeidsmåte i alle typer samtaler. Hun forteller at hvis det er slik at medarbeidere ikke har nådd målsettinger som er satt for arbeidet, er det ikke en veiledningssamtale styrer bør ha:

Jeg kan for eksempel ha vært veldig tydelig med at vi har hatt noen målsettinger som ikke er oppnådd, som ikke er blitt fulgt opp. Og da er det ikke veiledning med meg som er det rette, fordi da har vi ... da er det en interessekonflikt. Så da må vi håndtere det først. Da er det ikke veiledning som er den beste måten, da ... (informant 1).

Styreren sier her at det først må ordnes opp i det hun kaller en interessekonflikt, før hun eventuelt kan gjennomføre en veiledningssamtale med medarbeideren igjen. Styreren sier at hennes væremåte og form i det som hun ikke ser som en veiledningssamtale, da endrer seg, og at det kan oppleves som en overraskende endring for medarbeideren:

Når de da er vant med at jeg er den som på en måte stiller spørsmål og er veldig ydmyk og på en måte lytter ... når jeg ikke er den personen, men heller går inn og er veldig tydelig, veldig klar, da merker jeg at det blir ... oi. En endring (informant 1).

En annen styrer sier seg enig i at det må være tydelighet på hvilken samtale lederen og medarbeideren har, men at det for henne ikke alltid er like lett å være tydelig på når hun handler som en veileder i rollen som leder:

Så jeg synes det er vanskelig ... men det er kanskje det jeg synes er vanskelig også med å gjøre det så systematisk og tydelig, at nå skal vi inn i veiledning, og så skal vi ... ikke sant, når du er styrer og leder (informant 6).

Informanten knytter utfordringen opp mot å være en liten barnehage (fire avdelinger), der hun som styrer er tett på alle. Hun sier at «hvis vi hadde vært en større barnehage, tror jeg det hadde vært lettere for meg å kjøre systematisk eller tydeligere veiledning enn jeg opplever at jeg får til nå» (informant 6).

Tydelighet om hvilken samtale som foregår

Noe som trer frem i intervjuene når det gjelder løsninger på problematikk knyttet til dobbeltrollen styrer og veileder, er ordet «tydelighet». En informant sier at hun gjennom erfaring har lært at det er viktig å være tydelig på hvilken samtale hun som styrer skal ha med medarbeideren:

Men jeg ser jo at vi kanskje kan være litt tydeligere på at ok, nå trenger vi å følge opp deg i en periode, fordi vi ser at det er litt vanskelig for deg. Og vi må finne litt ut av om du tenker det er dette du skal jobbe med eller ikke. Hvis det er sånn, så må vi bare ikke kalle det veiledning ... (informant 2).

Informantens utsagn kan tolkes som at hun beskriver en samtale som handler om å følge opp en medarbeider der arbeidsinnsatsen ikke er god nok. Hun reflekterer over om det er riktig å si at man «veileder noen ut av yrket». Som styrer har hun hatt oppfølging av flere medarbeidere som har ført til at medarbeideren har valgt å slutte, men hun ser at det kanskje ikke er riktig å kalle dette veiledning:

Jeg har jo kalt det å veilede folk ut av yrket, ikke sant, men er det riktig bruk av ordet veiledning da? Det er jo kanskje ikke egentlig det ... (informant 2).

Hun sier videre at hun likevel synes det er viktig å gå inn i slike samtaler med anerkjennelse og respekt for den andre. På den måten synes hun veiledningskompetanse kommer godt med, og hun opplever at det har bidratt til gode og ryddige avslutninger. En annen informant sier at hun synes det er en tydelig forskjell på samtaler hun har som leder og som veileder:

Altså det er jo en forskjell i forhold til at det er jo ikke alltid at jeg veileder. Noen ganger så leder jeg jo bare. Egentlig så er det ganske greit, føler jeg. Ja, fordi at noen ganger så ... altså, jeg er jo hele tiden leder av organisasjonen,

og noen ting kan en være med å bestemme, og da kan vi på en måte søke den der veien sammen, mens andre ting blir på en måte sånn som jeg bestemmer at det er. Sånn at jeg har jo også ting som kommer ovenfra. Det er jo ikke alt jeg bestemmer selv heller, sant (informant 7).

Informanten sier videre at hun opplever at medarbeiderne er innforstått med at hun som styrer noen ganger involverer medarbeidere i beslutninger, og noen ganger ikke. Hun sier også at hun opplever at medarbeiderne er klar over at når hun går inn i veiledning, så er det i «en helt annen rolle». Hun sier at hun da ikke går inn som en sjef, men som en som er med og «kaster ball, og som er med å undersøke, og som stiller spørsmål». Informanten sier at hun «opplever det som veldig greit» og lite problematisk (informant 7).

Finne en annen veileder

Å finne en ny veileder til medarbeidere er også en måte å løse problematikken på knyttet til styrer- og veilederrollen. En informant sier at hun ser det som sitt ansvar å finne en annen veileder hvis hun ser at veiledningen ikke fungerer:

Ser jeg at den relasjonen, at denne veiledningen ikke fører noen vei, så er det mitt ansvar å delegere veiledningen til noen som den personen har en god kjemi med, eller som kan få til en utvikling i (informant 1).

Å finne en annen veileder kan også være en løsning i veiledning om personalsaker der styrer kan ha være involvert i saken, eller har en klar mening om saken og er partisk. I slike tilfeller mener en informant at det er mer aktuelt med en ekstern veileder:

Man har jo kanskje vært igjennom noe, og man vet litt hvorfor ting er som de er, og har noen tanker om hva som egentlig er utfordringen, ikke sant ... (i rollen som styrer). Mens da hvis man kommer utenfra og ser (som ekstern veileder), så er jo det mye enklere å stille de spørsmålene som kanskje ikke jeg kan stille, ikke sant, eller burde stille, men kanskje er vanskeligere å stille som leder (informant 5).

Denne informanten sier at hun som styrer har tilgang på en ekstern veileder i bydelen, som hun kan be om å gå inn i saker der hun selv ikke synes det er riktig at hun veileder. En siste løsning som blir nevnt av en av informantene, er at hun velger å ta rollen som en fasilitator i gruppeveiledning, og ikke deltar aktivt i samtalen. På denne måten mener hun at det er mulig for medarbeidere å tørre å komme med egne synspunkter på en sak selv om hun er til stede som styrer.

Oppsummert kan man si at måter styrere løser problematikker knyttet til dobbeltrollen som leder og veileder på, er at de prøver å være tydelig på hvilken samtale de har med medarbeiderne, finner en annen veileder hvis det ikke fungerer relasjonelt eller på saksplanet, eller tar en mer tilbaketrasket rolle som fasilitator og tilrettelegger i gruppeveiledning.

Styreres tanker og erfaringer

Drøftingen av resultater fra studien ut fra kapittelets problemstilling om hvilke tanker og erfaringer styrere har med veiledning i lederrollen, vil igjen bli bygget opp rundt de tre spørsmålene som ble presentert innledningsvis i kapittelet. Vi skal først se på hva som fremstår som viktig og nødvendig for styrerne når de skal veilede personalet sitt.

Viktig og nødvendig hvis styrer skal veilede

Flere av informantene fremhever at en helt nødvendig forutsetning for at styrer skal veilede, er at relasjonen til den enkelte medarbeider er trygg og preget av tillit. Sett i relasjon til Løws (2017) fire elementer knyttet til veiledningssamtaler ser det ut til at styrerne mener det er særlig viktig å avklare kontakten og kontrakten med medarbeidere. Som vi har sett i materialet, forteller en informant om en ansatt som var skeptisk til at styrer skulle veilede. Informanten forteller ikke spesifikt hvorfor, men sier at det var en nyansatt medarbeider. Styreren sier at det er hennes ansvar å avklare hvorfor den nyansatte var skeptisk, og på denne måten bygge relasjonen til den nye medarbeideren. Det kan eksempelvis være å etablere kontrakten i vei-

ledningsforholdet mellom styrer og medarbeider, som hva som er styrers hensikt med veiledningen, eller avklare forventninger mellom partene (Løw, 2017). Styrerne gir inntrykk av at de anerkjenner at relasjoner må bygges, og at det ikke er noe som etableres automatisk mellom leder og medarbeider. Tillit fra ansatte mener styrerne også at de selv må bygge, noe de mener blant annet kan gjøres ved å fremstå med relevant faglig kompetanse og forståelse for arbeidet i en barnegruppe. Som man ser, mener styrerne at det er heldig at de har feltkompetanse (Petzold, 2008), og at det er med å bygge tillit som veileder. En slik feltkompetanse kan knyttes til begrepet personlig makt, der medarbeidere kan se styrere som en ekspert, og oppleve at de trenger styrerens kunnskaper (Näslund, 2007). Kanskje det også kan handle om referentmakt, der medarbeideren lar seg lede fordi hun eller han beundrer styrerens kunnskap og/eller erfaring, eller identifiserer seg med styreren.

Styrerne sier likevel at det varierer hvilke relasjoner de har til de ansatte. Mens noen ofte søker veiledning, kan det være andre som sjelden eller aldri søker veiledning. For medarbeidere som søker veiledning hos styrer, kan motivene være flere ut fra Näslunds oversikt over ulike former for makt. Medarbeideren kan la seg veilede fordi hun eller han ønsker å få innsyn i styrers informasjon om en sak, eller kanskje for å få en form for belønning ved å ta kontakt, som ekstra oppmerksomhet om en sak, ekstra bemanning eller ekstra hjelp til en løsning. Medarbeidere som ikke søker veiledning, kan på sin side ha flere grunner til dette. Det kan være at de ikke anerkjenner styrers makt som ekspert fordi de selv har høyere kunnskap eller lengre erfaring, eller fordi de ikke beundrer eller identifiserer seg med styrer (referentmakt). Medarbeiderne lar seg da ikke lede, og viser sin egen makt gjennom å la være å ta kontakt. Det kan naturligvis være andre grunner som en av informantene sier, som at medarbeideren ikke ser behov for veiledning, eller løser situasjoner sammen med de nærmeste medarbeiderne. Likevel kan også det å la være å søke veiledning være en form for en mer indirekte maktutøvelse fra medarbeiderens side. Det kan hende det handler om at relasjonen til styrere fra medarbeiderens side ikke oppleves god, eller at medarbeideren ikke har tillit til styrer. En styrer kan kanskje ane

dette, uten at medarbeiderne sier noe direkte. En av informantene sier at hun noen ganger oppsøker medarbeidere som ikke søker veiledning. Det kan være et uttrykk for at styrere vil sjekke ut relasjonen til medarbeideren. Ved å ta kontakt angående veiledning bruker styreren sin posisjonsmakt, der hun i kraft av sin formelle rolle kan igangsette veiledning med medarbeideren (Näslund, 2007).

Spenninger i dobbeltrollen som leder og veileder

Informantene sier at en av spenningene som kan oppstå, er at noen medarbeidere kan føle at de må mene det samme som styreren. En slik oppfatning kan knyttes både til styrerens posisjonsmakt og personlige makt (Näslund, 2007). Medarbeidere kan se styreren som en ekspert, eksempelvis assistenter uten formell barnehagefaglig kompetanse. Informantene bekrefter også at de ser at det kan være vanskelig for veisøkere å vise usikkerhet overfor sin leder, slik Tveiten (2013) peker på. Dette blir forklart med at noen medarbeidere har et mer tradisjonelt syn på ledelse, der lederen blir sett på som en autoritet. Flere av styrerne sier at de opplever at de jevnlig må snakke om og ta opp med medarbeiderne at det er lov å være uenig med styrer, og at styrer i rollen som veileder ønsker at medarbeiderne skal komme med egne meninger og synspunkter. Näslund sier at posisjonsmakt og personlig makt må være «åpent diskutert» i en organisasjon (2007, s. 150). Informantenes uttalelser tyder på at de også ser behovet for åpent å diskutere egen makt med medarbeidere, ved eksempelvis å understreke at det er lov å mene noe annet enn styreren. Å sette ord på maktforhold i veiledningsforholdet kan også sees på som å arbeide med det Løw (2017) kaller «prosesskontrakt» i veiledning, der veileder jevnlig sjekker ut med veisøker hvordan veiledningen oppleves, eksempelvis maktbalansen i relasjonen.

En annen spenning er knyttet opp til hva som er temaet for veilednings-samtalen. Mens styrerne mener at de kan bidra positivt hvis de veileder på temaer som foreldresamarbeid eller utfordringer i det pedagogiske arbeidet, ser de det som mer problematisk hvis temaet handler om ulike sider i personalsamarbeidet. Ut fra informantenes uttalelser kan det se ut som at styrerne særlig ser det som problematisk at de kan bli opplevd som partisk.

Moberg og Velasquez (2004) sier at en av de syv etiske forpliktelsene som veileder har overfor veisøkere, er å unngå partiskhet. Som veileder er man også etisk forpliktet til konfidensialitet og rettferdighet. Ut fra informantenes uttalelser ser det ut til at de kjenner på slike etiske forhold hvis medarbeidere kommer med temaer til veiledning som handler om ulike former for problematikk i personalsamarbeidet. Undersøkelser viser at personalledelse er en stor del av styreres arbeid som ledere (Børhaug & Lotsberg, 2016; Lundestad, 2012, 2019). Det synes naturlig at medarbeidere søker veiledning hos styrer for løsninger knyttet til personalsamarbeidet. Som leder kan det være utfordrende å være etisk bevissthet ved slike henvendelser, og det krever raske vurderinger og kanskje erfaring med lignende situasjoner som styrer. Ut fra informantenes uttalelser er likevel etiske vurderinger særlig viktig i slike situasjoner for å vurdere om styrer kan få utfordringer når det gjelder partiskhet, konfidensialitet eller rettferdighet (Moberg & Velasquez, 2004). En styrer kan eksempelvis få tilgang til informasjon om en ansatt gjennom veiledning tilknyttet personalsamarbeid som det kan være vanskelig å ikke bruke som leder (Tveiten, 2013).

En siste spenning i dobbeltrollen er at styrerne sier at veiledning som tilnærming ikke er egnet i samtaler der medarbeidere ikke har nådd mål eller utført arbeidet som forventet. En slik erfaring stemmer overens med evalueringsrapportene om nyutdannede, der det blir sett på som problematisk at leder skal vurdere videre ansettelse i en prøvetid for nyutdannede, parallelt med å være en «kritisk venn» (Holm mfl., 2016). For styrere trenger det ikke å være oppfølging i en prøvetid, men vedvarende kontroll og vurdering av medarbeideres innsats i rollen som leder. En av informantene sier at det kan komme som en overraskelse på medarbeidere at styrer «skifter» væremåte i samtaler, og ikke handler som en lyttende og undersøkende veileder. Tveiten (2013, s. 38) peker på at ledere kan synes at de evner å skille mellom roller, mens medarbeiderne ikke oppfatter det slik. Ut fra det informantene sier, ser de at skifte i væremåte som leder i ulike samtaler kan virke forvirrende for medarbeiderne. Denne situasjonen bringer oss over på neste punkt i drøftingen om hvordan styrere løser problematikk knyttet til dobbeltrollen som leder og veileder.

Styreres løsninger på problematikker koblet til dobbeltrollen

Styrerne bruker igjen ordet «tydelighet» som en av løsningene på spennin- gene. Informantene sier at de må være tydelig overfor medarbeidere om hvilken type samtale de gjennomfører, om det er en veiledningssamtale, en samtale der medarbeiderens arbeidsinnsats er under vurdering, eller om det er en samtale med leder der det ikke er rom for drøftinger. Det kan se ut som at styrere ser behov for å ramme inn ulike samtaler som de gjennomfører i lederrollen. En slik innramming kan igjen knyttes opp til Løws (2017) elementer knyttet til veiledningssamtaler, som avklaring av kontrak- ten for samtalen mellom dem som er involvert. De ulike typene samtaler krever ulike væremåter og samtaleformer for styrer, eksempelvis å stille krav og bestemme i noen samtaler, eller gi rom for ulike løsninger og spør- rende tilnærminger i andre samtaler. Spørsmålet er hvordan denne end- ringen i væremåte hos leder oppleves av de ansatte. Noen av informantene mener at det er et tydelig skille for de ansatte når styrer er veileder, og når styrer «bare leder». Tveiten (2013) peker på at selv om ledere mener de evner å skille mellom de to rollene, kan medarbeiderne synes at det er vanskeligere. En av informantene sier også at det ikke er så lett for henne å skille like klart på veileder- og lederrollen, og at hun eksempelvis kan handle som begge deler i løpet av et møte. Studien dette kapittelet bygger på, har ikke undersøkt hva medarbeidere tenker om slike endringer i være- måte hos styrer i ulike samtaler. En undersøkelse med medarbeidere ut fra denne problemstillingen ville vært interessant for å få vite mer om skillet er så tydelig som styrer tror – eller ikke.

En annen løsning på problematikk knyttet til dobbeltrollen er at styrer finner en annen veileder til veiledningssamtaler, enten internt i barnehagen eller en ekstern veileder. Styrerne sier at de har et ansvar for å gjøre dette hvis de ser at relasjonen ikke er trygg, at «kjemien» ikke stemmer, eller hvis temaet for veiledningssamtalen er knyttet til personalsamarbeid som er vanskelig for styrere å delta i. Ved å ha en annen veileder mener styrerne at utbyttet av veiledningen kan bli annerledes og bedre for veisøker. En

informant sier eksempelvis at en ekstern veileder kan stille spørsmål til veisøker som ikke er så lett for styrer å gjøre, og se en situasjon med et utenfrablikk. Spørsmålet blir naturlig nok om styrer har mulighet til å finne en annen veileder, om det finnes en annen i barnehagen med veiledningskompetanse, eller om barnehageeier har en ekstern veileder tilgjengelig. Å stoppe opp og finne en annen veileder krever også bevissthet i veilederrollen, og en evne til å reflektere over om det er etisk heldig å gå inn som veileder eller ikke. En utfordring som en av informantene peker på, er at styrer oppdager problematikk knyttet til dobbeltrollen som veileder og leder underveis i en sak. Tveiten (2013) sier også at en av utfordringene ved å være leder og veileder er nettopp at man ikke ser problemene før man står midt i dem. Å tenke gjennom ulike sider ved rollen som veileder, eksempelvis om det kan oppstå etiske problemstillinger som gjør at styrer ikke bør veilede, kan kreve formell veiledningskompetanse. En av informantene som gjennom veilederutdanning har blitt kjent med veiledningsavtalen for nyutdannede lærere, sier at hun først og fremst har tenkt på veiledning som noe positivt, men har blitt mer oppmerksom på maktforholdet mellom veileder og veisøker gjennom utdanningen. Slik bevisstgjøring kan føre til mer gjennomtenkte handlinger som leder og veileder. Økt formell veiledningskompetanse kan ut fra dette se ut til å være viktig for å bidra til økt bevissthet om dobbeltrollen.

En siste løsning på spenninger i rollen er at styrer som veileder velger å ha en mer tilbaketrukket rolle som fasilitator eller tilrettelegger for strukturer i gruppeveiledning. Styrer deltar da ikke selv i selve veiledningssamtalen. På denne måten kan styrer redusere sin makt og innflytelse i samtalen, eksempelvis sin ekspertmakt (Näslund, 2007). Samtalen kan bli mer fri og åpen, og medarbeiderne kan komme med egne løsninger og tanker uten å bli opptatt av styrers synspunkter. Arbeid med å utjevne maktbalansen slik at den blir mer likeverdig mellom styrer og medarbeider, ser derfor ut som å være en mulig løsning for å kunne skape samtale der veisøkeres synspunkter og løsninger får mest plass.

Løpende etisk vurdering nødvendig

Innledningsvis i kapittelet ble følgende problemstilling presentert: «Hva er styreres tanker om og erfaringer med dobbeltrollen som leder og veileder?» Diskusjonen i kapittelet har dreid seg om hva som ser ut som viktig og nødvendig for styrerne når de skal veilede personalet sitt, hvilke spenninger som kan melde seg, og hvordan problematikker koblet til dobbeltrollen som leder og veileder kan løses. Intervjuene med styrere viser at de ser det som en nødvendig forutsetning for veiledning at relasjonen med medarbeiderne er preget av trygghet og tillit. Styrerne sier imidlertid at relasjonen til medarbeiderne er ulik, og at det er ulikt hvem som søker veiledning og ikke i personalgruppen. Styrere ser det som sitt ansvar å bygge relasjonen hvis tillit ikke finnes. Spenninger styrere opplever i dobbeltrollen som leder og veileder, er at deres makt som veileder og leder kan gjøre det vanskelig for medarbeidere å komme med egne synspunkter. Styrere søker etter å utjevne maktbalansen ved å si til medarbeidere at ulike meninger er ønsket, og legger vekt på å støtte opp om medarbeideres forslag til løsninger. Temaet for veiledningen gir retning for om styreren velger å veilede eller ikke. I saker som handler om foreldresamarbeid eller utfordringer i det pedagogiske arbeidet, mener styrerne at det kan være heldig at de med sin kompetanse og kjennskap til en sak er involvert som veileder. I saker som handler om personalet, mener styrerne at det kan oppstå problematikk knyttet til etiske forhold som partiskhet, konfidensialitet eller rettferdighet. De ser det derfor som mer heldig at en annen intern eller ekstern veileder går inn. Styrerne har også erfart at veiledning ikke alltid egner seg som samtaleform i alle saker. I problemstillinger der det ikke er rom for drøftinger, eller en medarbeiders arbeidsinnsats er under vurdering, mener styrerne at de må være tydelig på at samtalen ikke er en veiledningssamtale. Styrere velger også å ha en mer tilbaketrukket rolle i veiledningssamtaler og være fasilitator for strukturer uten å delta i samtalen. På denne måten utjevnes også leders maktbalanse og påvirkning.

Tveiten (2013, s. 38) konkluderer med at hun tenker at det er mulig å ha både en veileder- og lederrolle samtidig. Hun sier imidlertid at det sannsynligvis er best å ikke ha en slik dobbeltrolle. Det empiriske materialet

i dette kapittelet bekrefter at det er flere spenninger og utfordringer knyttet til at styrer veileder i barnehagen. Samtidig kommer det frem flere styrker ved at styrere veileder, blant annet at styrers kompetanse og kunnskap om en sak blir tatt i bruk. Veiledning kan også være en måte for styrere å komme nær den enkeltes arbeid i barnehagen, og som leder gjennom veiledning bidra til økt mestring og kompetanseutvikling hos medarbeiderne. Samtidig må styrer være etisk bevisst som veileder, og også vurdere om veiledning er en egnet samtaleform eller ikke. Undersøkelsen som er presentert i dette kapittelet, gir ingen entydige svar om styrere bør veilede eller ikke. Forhold som relasjonen til medarbeideren, temaet for veiledningen, etiske forhold som partiskhet og lojalitet, eller styrers egen veiledningskompetanse, er elementer som må vurderes før man velger å gjennomføre veiledning med en medarbeider eller ikke. Av den grunn blir veiledning i lederrollen et skjønsmessig spørsmål, som styrere slik jeg ser det, må vurdere fortløpende i sin lederrolle.

Litteratur

- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bass, B. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. (2016). *Barnehageleiling i praksis*. Fagbokforlaget.
- Cavanagh, G., Moberg, D. & Velasquez, M. (1981). The Ethics of organizational politics. *The Academy of management review*, 6(3), 363–374.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Fimreite, H. & Fossoy, I. (2018). Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 52–66.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Holm, Ø. N., Helle, M., Kavli, H. G. & Ødegård, K. S. (2016). *Delrapport – evaluering av veiledningsordningen*. Rambøll Management.

- Johannesen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Veiledning av nyutdannede og nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lejonberg, E. (2018). Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet. *Nordvei. Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 18–29.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass – å vare som pedagog og leder*. Fagbokforlaget.
- Lundestad, M. (2019). Förskolan som lärande organisation – möjligheter och utmaningar som förskolechef. I K. Malmberg & A. Arnquist (Red.), *Ledning i förskola – villkor och uttryck* (s. 127–150). Gleerups.
- Løw, O. (2017). *Pædagogisk vejledning: Facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Moberg, D. & Velasquez, M. (2004). The Ethics of Mentoring. *Business Ethics Quarterly*, 14(1), 95–122.
- Mørreaunet, S., Gotvassli, K., Hoås Moen, K. & Skogen, E. (2019). *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Näslund, J. (2007). Sosialpsykologiske aspekter på makt i veiledning. I T. Å. Kroksmark (Red.), *Veiledning i pedagogiske arbeid* (s. 141–151). Fagbokforlaget.
- Petzold, H. (2008). *Integrativ supervisjon og organisasjonsutvikling – filosofiske og sosialvitenskapelige perspektiver*. Conflux forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord ...* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.